

『言語文化教育研究』10(1), pp. 18-36 (2011).

「言いたいことが言える」とは どういうことか

「考えるための日本語」初級クラスにおける対話からの考察

原伸太郎*

概要 筆者は2009年秋学期、早稲田大学日本語教育研究センターで開講された「考えるための日本語」初級クラスにボランティア参加した。そこでの学習者の観察を通して、学習者が日本語で「言いたいことが言える」こととは、対話による意味の交渉を通じて自らの言葉の中に自分の「声」を探り、それを他者と共に聞き取ることであると考えるようになった。本稿ではこの観点から、教室における言葉の学習のあり方について考察した。

キーワード 多声性 意味の交渉 教室の役割 意味の共有 関係性

1. はじめに

言語教育が、学習者が学習対象言語を用いて「言いたいことが言える」ようになることを目指すものであることに、異論を持つ言語教育実践者は少ないだろう。しかしながら、このとき述べられる「言いたいことが言える」ことが、いったい学習者がいかなる状況に達したことを指すのかについては、様々な意見があるように思われる。これについての定義は、実践者一人ひとりが自らの言語コミュニケーション観に基づき下すべきものであろう。そして、実践者は自分にとってのその定義を明らかにすることにより、自らの目指す言語教育実践の方向性を、よりはっきりと認識できるようになるのではないだろうか。

本稿では、筆者自身が考える「言いたいことが言える」ことを定義し、そこから言語教育における問題を捉えることを試みる。そのために、まず理論的背景の整理を目的として、コミュニケーションに関する二つの対照的な議論を比較しながら、「言いたいことが言える」ことについて検討する。次に、2009年秋学期に早稲田大学日本語教育研究センターで開講された総合活動型日本語初級クラス「考えるための日本語1」における、ある日の対話を分析し、そこで学習者の「言いたいこと」がどのように言語化されたのかを考察する。以上を踏まえ、結論では、筆者自身の「言いたいことが言える」ことの定義によって、教室に

* 早稲田大学大学院日本語教育研究科 E-mail: ra_ha_@yahoo.co.jp

おける言葉の学習をどのように捉えなおすことができるかについて述べる。結論を先回りしていうなら、言葉の学習は、学習者がその言葉を使った他者との意味の交渉を通じて自分が言いたかったことを意識化することによって達成されるのであり、言葉の教室はそのような言葉の学習を学習者に体験させる場であるべきということである。

2. 「言いたいことが言える」ことについての理論的検討——「意味交渉」と「発話の多声性」を手がかりとして

ここでは、サヴィニヨン (2009) とワーチ (1995) のコミュニケーション論を比較しながら、「言いたいことが言える」ことについて考える。

最も素朴な言い方で言えば、「言いたいことが言える」こととは、すなわち言語を用いて自分の考えを相手に伝えられるということになるだろう。言語教育においてコミュニケーション能力をどう捉えるかを論じたサヴィニヨン (2009) は、コミュニケーションを「相手に伝えたいことを理解させる」(p. 12) ことだと述べている。この言葉を文字通り受け取ると、コミュニケーションとは、ある人の頭の中にあるものをできる限りそのまま他の人の頭に伝達することであり、言語はそのための道具であるというイメージが浮かびあがる。

ワーチ (1995) では、このように言語をシンプルな伝達の道具と捉える見方を「導管メタファー」と呼んでいる。ワーチは Michael Reddy (1979) を引用して、導管メタファーの特徴を以下のように述べている (p. 99)。

- (1) 言語は導管のように働き、ある人から他の人へと身体的に思考を伝達する
- (2) 書いたり話したりするときに人は思考や感情を語にはめこむ
- (3) 語は思考と感情の器となり、それを他者に運搬することによって伝達が行われる
- (4) 聞いたり読んだりするときには、人々はその語から思考や感情を引き出す

導管メタファーについて、ワーチはいくつかの問題点を挙げているが、そのうちの一つが、情報の一方向性である。導管メタファーでは、聞き手/読み手の役割は単なる情報の引き出し役でしかなく、コミュニケーションにおいて能動的な役割を果たすのは常に話し手/書き手であることになる。この立場に立てば、話し手/書き手が「言いたいことが言える」ということは、導管である言語を話し手/書き手が十分に使いこなすことができている、ということになるだろう。

しかしながら、サヴィニヨンのコミュニケーションの捉え方は導管メタファーほどには単純ではない。サヴィニヨンは「意味は必ずしも一方的に伝達できるものではなく」、「関係する人々の間の交渉によって決まる」(p. 13) と述べている。そして、「(コミュニケーションの場面で) 重要なことは発話行為の意図ではなくて、解釈である」(p. 15) とし、「コミュ

ニケーションとは、意味の表現・解釈・交渉の連続的過程である。」(p15)と定義する。この定義に従うならば、コミュニケーションの場においては、表現者としての話し手/書き手と、解釈者としての聞き手/読み手は、意味の交渉の上でどちらかが一方的な力を持つというわけではなく、意味の決定においてそれぞれに果たす役割があるとみることができる。

サヴィニオンが述べるような意味の交渉の概念を取り入れると、コミュニケーションは、導管メタファーのように発信者の思考や感情が言語に乗せられて受信者へ一方的に伝えられるという単純なイメージではなく、発信者と受信者の間の交渉によって言語の意味が決定されていくプロセスと捉えられる。ただし、意味の交渉について語るサヴィニオンの趣旨は、コミュニケーションの場において「私達が意図する意味と、伝達される意味はしばしば違ったものとなる」(p. 18) ことを話し手/書き手が認識することの重要性を主張することである。それはすなわちコミュニケーションにおいて話し手/書き手が「自分がそうあってほしいと思うことではなく、今現実になにが起こっているのかを理解すること」(p. 15) であり、それが「コミュニケーションを改善するための第一歩である」(p. 15) とサヴィニオンは述べる。つまり、サヴィニオンにとって問題となっているのは、話し手/書き手の「意図」と、それを表現した言語が実際のコミュニケーションの場で持つ「意味」とのズレである。そのズレを話し手/書き手が認識し、自らの言語的なコミュニケーション能力(文法能力・談話能力・方略的能力・社会言語能力)を駆使してそのズレを埋めていくことで、話し手/書き手は「相手に伝えたいことを理解させる」ことができるのである。これが、サヴィニオンが考える「言いたいことが言える」ことの達成であると見なすことができる。

意味の交渉に着目したサヴィニオンの考えは、上に挙げた導管メタファーの特徴の(1)(3)で述べられているような、コミュニケーションにおける言語が思考や感情をそのまま伝達するという考えからは抜け出している。しかし、話し手/書き手個人のコミュニケーション能力の向上によって、よりよいコミュニケーションが達成できると考えている点を見ると、(2)(4)の特徴に関しては異論を呈していないように思われる。

これに対しワーチは、導管メタファーの特徴(2)(4)で述べられているような、発信者が言語に自らの思考や感情を入れ込んで発し、受信者もまた言語を発信者の思考・感情が詰め込まれたものとして受け取るというイメージを、バフチンの「多声性」の概念を導入して乗り越えようとする。ワーチによれば、バフチンは、すべての言語活動は対話の一環としての発話であり、そこで発せられる言語は「宛名を持つこと、つまり誰かに向けられているという特質」を持つ「人格としての声、意識としての声」だとしている。そして、一つの発話は、ただ一人の人に向けられた単声的なものではなく、常に複数の宛名を含んだ多声的なものであると述べている。

発話の多声的な特徴がはっきり現れるのは、他人の言葉を引用して発言する場合である。その発言を聞くとき、聞き手は話し手の言葉を聞きながら、その中に話し手とは別の人格から発せられた声を聞く。話し手に自らが発する言葉の多声性に関する意識がなかったとしても、聞き手は様々な次元でその言葉を多声的に受け止める可能性を持つのである。

言語の中の言葉は、社会の中で様々な人によって使用され、その歴史を積み重ねている。この観点から見ると、私達がある状況の中で発している言葉の一つ一つは、常にそれ以前の誰かが発した言葉の繰り返しであり、引用であると捉えられる。発話がこのような特性を持つものならば、人が言葉を発して自分の考えを伝えようとしたとき、聞き手は常にその言葉の中に、その場で接している話し手からの声以外の様々な声を聞き取るということになる。つまり、話し手が発した言葉の中から、聞き手は常に話し手が言おうとしたこと以上のことを聞き取ってしまうということなのである。そのため、発話においては、話し手の言いたいことと聞き手の理解のずれ違いが必然的に起こる。ここにおいて、言語によるコミュニケーションは、単声的・一方向的な意味のやりとりとしての導管メタファーでは捉えきれないことが明らかになるのである。

この、発話の多声性の観点から、「言いたいことが言える」ことについて考えてみよう。

ある人からある言葉が発せられたとき、話し手は確実に自分の「意図」が伝わるように熟慮してその言葉を選びとった場合もあれば、深い「意図」を持たないで何気なく言葉を口に出した場合もあるだろう。しかしながら、どちらの場合にせよ、その言葉のどこから話し手の「意図」を聞き取るかは聞き手次第である。言葉には多声性があり、聞き手には常に複数の声とその言葉から聞こえるので、その中のどれからこの場で話し手が伝えたい「意図」を聞き取るかは、聞き手の判断に任されているからである。このような発話の多声的・社会的特性を踏まえながら、話し手が言語を使って自分の「意図」を伝えることができる能力が、サヴィニヨンも言及している社会言語能力であるということができよう。

が、筆者がここで問題としたいのは、自らが発する言葉のどこに自分の「意図」があるのかを、話し手自身が知ることが可能なのかということである。

私達の精神活動において何らかの思考が意識に浮かんでくるとき、それはかなり深層の段階からすでに言語化されていると考えられる¹。そしてその言語の言葉は、社会で繰り返し誰かの声として使われてきた歴史の積み重ねの結果を、私達が社会で生まれ育ちながら自らの内に取り込んできたものである。だとすれば、私達が内面に持つ思考としての言葉には、すでに多声性があるということになる。

1 ただし、ヴィゴツキーによれば、精神活動の深層における言語は内言であって、私達が他者とコミュニケーションを行うときに使用する外言とは性質を異にする（ヴィゴツキー、2001）。

通常の場合、思考としての言葉が私達の内面にある限りにおいては、私達自身がそれを自分の声ではないと感じることはないだろう。しかし、そこにはすでに、私達自身が意識しない言葉の多声性が潜んでいる。さらに、その言葉が外言として発せられたとき、それは必然的に私の声ではない多数の声を含んだものとして相手に届くのである。つまり、私達が自らの内面にある思考を言葉として相手に発する言語コミュニケーション活動の過程には、内言としての思考が潜在的に含む多声性と、それが外言に変換されたときに持つ多声性という、二重の多声性に関わっていることになる。そして、話し手の「意図」は、自らの言葉に含まれる多くの声の中から聞き手がどんな声を聞き取ったか、話し手が聞き手の様子から探りながら事後的に確認していくしかないものなのではないだろうか。

このような考えにいたると、コミュニケーションにおける意味の交渉は、サヴィニオンが述べたものとは違った様相を呈してくる。それは第一に、話し手が聞き手に「相手に伝えたいことを理解させる」ことを目指して適切な言葉を選択する、いわば外言の多声性に関わる意味の交渉であり、それはサヴィニオンも述べていることである。しかしながらそれは同時に、話し手自身が、自らの言葉の中のどの部分が、自分が今ここで相手に伝えようとしている内容を含むのかを見極める交渉であり、そこには話し手の内言が含む多声性も大に関わってくるのである。言語コミュニケーションの場においては、このような言葉が持つ二重の多声性に関わる、複雑な意味の交渉が行われると考えられる。この交渉を経て、話し手が言葉の中の自分の声を見極め、その声を聞き手と共に聞くことを果たしたとき、話し手は「言いたいことが言える」ことを達成したといえるのではないだろうか。

さらに、この言葉の二重の多声性という概念を用いて、第二言語による発話を捉えなおしてみよう。

話し手が「言いたいことを言う」ために誰かに言葉を発するとき、そこで用いられる言葉が話し手にとっての母語であろうと第二言語であろうと、言葉の多声性に関わる意味の交渉が行われることになるだろう。しかし、母語の場合、話し手の内言と外言が分離しているように意識されることは、話し手にも聞き手にも少ないと考えられる。よって、この場合における意味の交渉は、話し手の内言に関わるものと外言に関わるものがほとんど区別なく行われることになるだろう。

では、言語コミュニケーションが話し手にとっての第二言語で行われ、話し手のその言語の運用経験が少ないときはどうだろうか。この場合、話し手の内言はおそらく母語に近いものであるのに対し、外言は母語ではない言語であることから、内言と外言の分離は話し手にも聞き手にも意識されやすいと考えられる。この際、言葉の多声性は内言よりも外言においてより注目されることになるだろう。話し手にとっての第二言語である外言に関して、話し手がその多声性を十分に考慮しながら発話することは難しくて当然だからであ

る。その一方で、話し手が内言において話し手自身も意識できないような言葉の多声性を抱えているということは、話し手にも聞き手にも認識されにくいだろう。

内言の多声性が認識されにくいということは、すなわちそれが意味交渉の舞台に乗せられるということが少ないということでもある。つまり、話し手の第二言語でコミュニケーションが行われる場合には、意味の交渉が外言の多声性に関してのものに偏ってしまい、話し手の内言の多声性に関する意味の交渉が十分に行われない恐れがあるのである。結果として、話し手にとっての第二言語でのコミュニケーションにおいては、話し手が内言も含めた複数の声の中から自分の声を聞くという、「言いたいことが言える」ことの達成が難しくなっている可能性がある。

以上のことを踏まえると、第二言語教育としての日本語教育の場が果たすべき役割も見えてくる。それは、学習者が教室外で行う日本語によるコミュニケーションでは見過ごされてしまいがちな、話し手の内言の多声性に関する意味の交渉を十分に行うことによって、学習者に日本語で「言いたいことが言える」ことを達成させることなのではないだろうか。そして、意味の交渉を通じて学習者が日本語の言葉で言いたいことを言い、自らの言葉に自分の声を聞き取ったときにこそ、学習者はその言葉を自分の言葉として獲得できるのではないかという推論も浮かんでくる。

次章以下では、実際の日本語教育の現場で行われた対話のデータの分析を通じ、多声性をめぐる意味の交渉と言葉の学習についてより具体的に検討する。

3. 分析対象について

本章では、本稿で分析対象とする、早稲田大学日本語教育研究センターで2009年秋学期に開講された「考えるための日本語」初級クラスの対話データについて、その背景を説明する。このデータを採り上げる理由は、このデータに現れている対話が、前章において理論的にその重要性が導き出された、第二言語教育の現場において話し手の内言の多声性に踏み込み、学習者の「言いたいことが言える」ことを達成する意味の交渉が実際に行われた事例であると筆者が考えるからである。

(1) 「考えるための日本語1」について

「考えるための日本語」は、早稲田大学日本語教育研究センターにおいて、日本語を学ぶ初～中上級の留学生を対象に開講されているコースである²。コースのコーディネーターで

2 2009年当時。

ある細川英雄教授は、学生向けのガイダンスの中で、このコースの概要と目的を次のように述べている。

・このコースでは、自分で決めた一つのテーマにもとづきレポートを書くという活動を行います。その中で特に重要なのは、テーマと自分の関係を考えることと学生間の相互的な交流です。

ガイダンスを読んで分かるように、「考えるための日本語」は教室で日本語を使った活動を行うことを主眼としたクラスであり、準備された教材を使用することは基本的にない。

さらにそのガイダンスの中では、初級に当たるレベル1-2³のクラスの活動について、以下のような説明がある。

☆ レベル1-2

日本語を始めたばかりの学生のために、このレベルでは、コミュニケーションに必要な基本的語彙と文法を、自分や他者について語ることを通し、読み、書き、聞き、話すという活動によって学びます。テーマと自分の関係についても動機で書き込むことができるような支援を行います。

コース全体としてはこのようなコンセプトが設定されているが、個々のクラス活動の内容は固定されているわけではない。実際にはそのクラスを担当する数人の教師が学期開始前に相談して、そのクラスのおおまかな方向性を決める。また、学期途中でも学習者の様子を見ながらクラス活動の内容変更が頻繁に行われている。

本稿で分析対象とするのは、早稲田大学日本語教育研究センターで2009年秋学期に開講された「考えるための日本語1」というクラスでの、ある日の対話である。このクラスは、レベル1（日本語を学習した経験がまったくない段階）の学習者を対象としたもので、この期の受講学習者は5名であった。コースは全15週、授業は90分一コマで、週に3日、5コマが行われ、そのうち2日が2コマ、1日が1コマである。担当教師は3名で、それぞれ1日ずつを担当した。また、早稲田大学日本語教育研究科の大学院生がボランティアとしてクラスに参加し、学習者の対話相手となっているコマもいくつかある。筆者自身もそ

3 早稲田大学日本語教育研究センターでは、学習者の日本語レベルを8段階に分けてクラス編成を行っている。1・2レベルは初級、3・4レベルは初中級、5・6レベルは中上級、7・8レベルは上～超級に設定されている。2009年当時、「考えるための日本語」のコースは1～6のそれぞれのレベルを対象に開講されていた。

のようなボランティアの一人として、週の一コマに参加した。

この期の「考えるための日本語 1」では、クラス活動の目的は「日本語を使ってお互いを知る」(担当教師の授業記録より)と設定され、初期は口頭での表現に重きがおかれた。終盤になってからはクラスにおいて口頭で表現した内容を作文に書く活動も導入され、学期の最後には、学習者自身の手によって各学習者の作文を一つの文集にまとめる活動を行った。学期全体を通してのクラス活動のテーマは以下ようになった。

第1～2週 自己紹介

第3～5週 「わたしのりょうこう」

第6～9週 「私のふるさと」

第10～12週 「将来の夢」

第13～15週 文集づくり

(2) 分析対象の対話データについて

分析対象となる対話の文字化データは、コース開始から約1ヶ月後(第5週)のある日、筆者がボランティア参加したコマに行われた対話のIC録音データを文字化したものである。このコマは筆者のほかにもう一人のボランティア参加者がおり、また学習者3名が欠席していたため、その日のクラス参加者は以下の4名に筆者を加えた計5名であった。

T: 担当教師, W: 学習者, A: 学習者, L: ボランティア

分析に先立って、これらのクラス参加者に研究の趣旨を説明し、音声の文字化データを匿名で論文発表に使用することについての許可を得ている。

この日は、前回の授業までに「わたしのりょうこう」というテーマで、学習者それぞれの旅行の経験についての口頭発表が行われていた。その中で学習者Aにより「旅行は冒険である」という発言があった際に、皆で「冒険」という語彙の意味を辞書で調べたことから、その辞書的定義はクラスの学習者の中で共有されていた。また、Aが「一人の旅行は冒険である」という発言をしたことを受けて、前日の担当教師によって「どういうときに一人の旅行は冒険と感じるか」という質問が出されており、その答えを学習者各自が考え、いくつかのキーワードにまとめてくることが、その日までの課題になっていた。

ここでは、その課題について、学習者Wが、準備してきたキーワードを基に担当教師や他の学習者、ボランティアと交わした対話に注目する。Wがキーワードとして準備してきた言葉は、B4の紙3枚に以下のように書かれていた。

- ・1枚目 もの 食べ物 服
- ・2枚目 ほう VISA, ぜいかん
- ・3枚目 ライフスタイル シエスタ

これらをめぐって行われた対話から、とくに1枚目の「服」に関する部分を抜き出し、文字化したものが、次章で示す対話(1)～(4)である。これらの対話は生起した時系列順に番号がつけられているが、それぞれの対話は必ずしも連続しておらず、間に「服」とは関連性の低い対話が行われた場合は分かりやすくするため削除している。以下、この対話データを用いて、Wと他の参加者との間に「冒険」と「服」という言葉の意味のつながりをめぐって、どのような交渉があったかを分析する。

4. 対話データの分析

(1) Wによるキーワードの提示

初めに、WがTの発話をうけて、自らが準備して紙に書いてきた、「どういうときに一人の旅行は冒険と感じるか」という質問の答えになるキーワードを読み上げる。

対話(1)

T: では、Wさんの宿題でした。どうして一人旅行が冒険ですか。

W: もの、から。

T: ちょっと読んでください。もの？

W: 食べ物と、服。くつ、fashion.

T: Aさんの先ほどのものは、火山とか鯨、のものだったんですね。Wさんのものは、食べ物、服、ファッション。

W: Yah,it's fashion. から、

Wは、キーワードとして紙に書いてきた「食べ物」「服」という言葉のほかに、「くつ」「fashion」という言葉を発している。この「fashion」という、紙には書かれていなかった言葉に教師が注目していたことが、のちほどWとTの間に繰り広げられる、「冒険」についての意味交渉の展開に大きな影響を与えることになる。

(2) 「服」をめぐる「冒険」の意味提示

WとTは、(1)の対話の後、しばらく「食べ物」についての対話をする。その対話に区切りがついたところで、Tは次のキーワードである「服」について、Wに質問する。

対話(2)

T: 服は?

W: 服は、両方、新しい国は、両方で、寒いと暑い分かりません。そして、たくさん服、prepare、を持って、

T: でも、インターネットでチェックできます。

W: でも、わたしは、ちょっと、日本、日本人、今、今日、寒いじゃない。わたしは、とても寒い。暑いじゃない、とても暑いです。そして、分かりません。Just prepare.

T: それが冒険?

W: はい。たくさん、たくさん、stuff.

T: かばんがたくさんありますか。

W: はい、かばんがたくさんあります。Travel, heavy, so when you go somewhere

T: 説明は分かります。でも、それが冒険? がちょっと分からない。Lさん分かりますか。

L: うーん、ちょっと分からない。

ここで、Wは「どうして一人旅行が冒険ですか」という質問に対する返答の一つとして「服」を提示した理由を、「新しく行く国は気候が分からないから、私にどんな服が必要になるか分からない。よって、服を準備することが冒険である」と説明している。それはTによって「かばんをたくさん持っていくことが冒険である」と言い換えられた。Tがこのような言い換えを提示し、Wの了承を得ていくという過程は、Wの外言が持つ複数の声の中からWが言いたいことをTが見出していく意味の交渉であると捉えることができる。しかし、そのような交渉を経て見えてきたWの「冒険」の意味は、TやボランティアのLには「冒険」という言葉にふさわしいものとして受け入れられていない。

この時点で、TはWが「冒険」という言葉の基本的な意味を誤解していることも想定できたはずだが、TはWに「冒険」の辞書的定義を問いたげなことはしない。この後Tはあくまで「冒険」という言葉を中心にすえ、Wが「冒険」という言葉を通じて言いたいことを言語化していくための、Wの内言に関わる意味の交渉を続けていく。

(3) 「服」をめぐる「冒険」の意味交渉

(2)での「服」と「冒険」を巡る語りが受け入れられなかったことを受け、次にWはイタリアでの経験を例に出して、自分自身が考える「服」と「冒険」の関係を再度説明する。

対話(3)

W: ああ、たとえば、イタリア、わたしはイタリアの、イタリアに行きました。今日とても暑いんです。明日とても寒いんです。でも服、I didn't bring it enough.

T: あまりない、服があまりない。

W: 服があまりない。It's 冒険です。

T: うーん。例えば、私は寒いのが嫌いです。嫌い。だから、海外へ行きます。心配です。たくさん持っていくます。心配しない。

(中略)

T: (黒板に絵を書く) T国(Wの出身国)です。イタリアです。Wさんが行きます。でもイタリア暑いんですか、寒いんですか、分かりません。で、T国で、Wさんはかばんを準備します。そのときの気持ちが冒険ですか？

W: はい。

T: かばんを準備するとき、

W: はい、冒険です。

T: 準備。(板書して説明)ここ(イタリア)が冒険じゃなくて、ここ(T国)が冒険？

W: 両方が冒険です。

T: 例えば、Wさんは、半袖服を持って行きました。寒くないです。そのときは冒険じゃない。でも半袖服を持って行きました。寒いんです。冒険です。だから、冒険の、ここ(T国)で、分かりません。

W: 分かりません。

T: ここで(イタリアで)、分かります。

W: はい。

T: それがこれ。Lさん大丈夫ですか。

L: もしイタリアで寒かったら、服を買いますか？

W: はい、買います。ときどき、ホテルの、

T: 泊まります。

W: T国は、ずつ、いつも、毎日暑いんです。The other countries, 例えば、イタリア、シンガポール even though they say it's 暑い、夜は、寒いんです。わたしは how to say

L: 服を買うときに冒険ですか、それとも行って、ああ寒い、冒険ですか。

W: はい。

T: 分からない。旅行するとき分からない。どの服を持っていけますか、分からない。

それが冒険？

W: はははは(笑い)。

T: A さん、冒険ですか？

A: いいえ、違う。小さい。

T: 小さい冒険ですか。

W は、T の質問に答えながら、自分は寒さが苦手であること、それゆえに旅行先で現地の気候にあわせて服を選ぶことが難しいことといった、(2) で述べた理由をより具体的に繰り返す形で、旅行のとき「服」が「冒険」である、と主張している。しかし、その主張は T, L, A のいずれにも、説得力のあるものとして受け入れられていない。その理由は、W が述べる「冒険」の内容が、A が「いいえ、違う。小さい。」というように、「冒険」という言葉に対してあまりにも卑小に感じられたからだと思われる。

また、T の「分からない。旅行するとき分からない。どの服を持っていけますか、分からない。それが冒険？」という発言に対し、W が「はははは(笑い)。」と答えている部分からは、W 自身もこの時点では、自らが述べる「冒険」の内容に確信が持てていないことが見て取れる。

(4) 「服」をめぐる「冒険」の意味交渉の決着

(2), (3) において W が主張する「冒険」の意味についての交渉が不調に終わったことを受け、T は W が (1) においてキーワードとして紙に書いてはこなかったが、口に出した言葉「fashion(ファッション)」に着目した。それによって、W との意味の交渉に新たな展開が生み出された。

対話 (4)

T: もののところで、W さんは、食べ物、服、ファッションと話しました。ファッションは、もうちょっと説明してください。

W: 例えば、何か、ジーンズは、not very.

A: 履きます。

T: ジーンズ履きます？

W: 例えば、ジーンズ履きません。でも、わたしは分かりません。そして、ジーンズ

は(英語不明) stupid ばか。

T: ばかみたい?

W: ばかみたい。

T: なにか質問ありますか?

L: アメリカ人はジーンズを履きませんか?

T: 例えば。

L: あああ。 なんか恥ずかしい。

T: 恥ずかしい。(学生に説明, 板書)

W: はい, 恥ずかしい。

T: これもチェックしてください。(板書) 目立つ。好きじゃない?

W: うん, 好きじゃない。

T: 目立つのは好きじゃない。例えば, みんな, 今, 服を着ています。わたし, ピンクです。

W: はい。

T: ピンクです。目立ちます。目立つの好きじゃない。だから, 例えば, 旅行しました。目立ちます。それ冒険?

W: 冒険!

Tによる「ファッション」への話題の転換を受けて, Wはジーンズの話为例に, 自らにとっての「冒険」の意味を提示した。その外言的な意味交渉の過程で, WはLやTから「恥ずかしい」「目立つ」という, W自身が知らなかった日本語の語彙の提示を受けた。それらの語彙によって, Wがここで述べたい「冒険」の意味, すなわち「自分は目立つことが恥ずかしくて好きではない。外国では, どのような服が目立つかわからない。よって私にとっては, 外国でどんな服を着るかが冒険である」という主張が明確になった。文字化データでは表現出来ないが, 録音に残るWの最後の「冒険!」という口調からは, W自身が自分の言いたいことを言い切ったという充実感がうかがわれる。また, この時点で「服」と「冒険」に関する対話が一段落し, 以降は質問も出ずに教室の話題が他に移っていった。そのことから, W以外のクラス参加者も, このとき明らかになったWにとっての「服」に関わる「冒険」の意味に, ある程度納得していたと考えてよいと思われる。

これらの結果は, Wの言いたいことについて, 外言的にも内言的にも意味交渉の決着がついたことを示している。もちろん, Wの内言を直接見聞きすることはできないので, 一連の交渉で導き出された内容が, Wの内言において今ここで本当に言いたいことであつたのかどうかを客観的に確かめることはできない。しかし, 内言が目に見えないもの

であるからこそ、このように交渉が決着したという事実を持って W の言いたいことを確定していくより方法がないということも言えるのである。

5. 考察

この日の前回の授業までの展開によって、教師と学習者の間では、「冒険」という言葉についての辞書的定義は共有されていた。また、ボランティア 2 名はその前までのクラス活動の中で「冒険」という言葉の意味を教師・学習者と共有したわけではないが、これまでの日本語運用経験から、一般的に使われる「冒険」の意味は把握していたであろう。よって、「冒険」という言葉が持つ基本的な意味の枠のようなものは、ある程度クラス参加者が共有していたと考えてよいと思われる。

しかし、W が「どうして一人の旅行は冒険ですか」という問いの答えとして用意したキーワード「服」との関係の中で示そうとした「冒険」には、非常に個人的な思いが込められており、クラス参加者が共有する意味の範囲でとらえきれるものではなかった。そのため、W は「冒険」という言葉を使う根拠を、聞き手である他のクラス参加者に十分に示す必要があった。(2)・(3)において、W は T の質問に答えながら自分にとっての「服」と「冒険」の関係を説明しているが、聞き手を納得させるような根拠を示すことができず、W 自身にとっての「冒険」の意味を、W と聞き手が共有するまでに至らなかった。

(4)において、T は、キーワードとして紙に書かれていなかったが、W が口に出した言葉である「ファッション」に言及することによって、新しい対話の展開を生み出した。これが、W にとっての「冒険」の個人的意味の明確化につながり、そのことが結果として意味の交渉を決着させた。そのような重要性を持っていた「ファッション」という言葉がキーワードとして書かれていなかったことは、W 自身が、自分が考える「冒険」の意味を明確に言語化して意識できていなかったことを示している。

これは、W が初級の日本語学習者で日本語の運用に慣れていないから、自身の考えを日本語として言語化することができなかった、ということだけでは説明できない。(2)・(3)においては、英語も交えた長いやりとりの末ではあるが、W の「服」にまつわる「冒険」についての考えは日本語として引き出されており、W が意識的に考えていたことの言語化は十分になされていると考えられるからである。よって、W が「冒険」という言葉にどのような意味を込めようとしていたか、W 自身が明確に意識化できていなかった、ととらえるべきである。もし、クラスでこの対話がなされる以前に、W が W の母語によって「冒険」についての議論を行ったとしても、クラスにおいて日本語でなされた (2)・(3) の対話と同じように、W は自分にとっての「冒険」の意味をすぐにはうまく説明できなかったのではな

いだろうか。そのような W にとってもあいまいだった自分自身が考える「冒険」の意味が、クラスでの教師や他の参加者との対話を経て、具体的な日本語の形をとったものとして明確になっていったのである。

このように見ると、(1)～(4)に示されたプロセスが、W 以外のクラス参加者が対話によって W の考えを言語として理解する過程であったと同時に、W が自分も十分に意識化できていない W 自身の思考を理解し、それを言語化していく過程でもあったことが分かる。この過程を通じて、W にとっての「冒険」の意味が、クラス参加者にも、W 自身にも明確になっていったのである。

以上のプロセスを、多声性の概念を通して再考してみる。クラスで (1)～(4)の対話が行われる以前のクラスにおいて語られる「冒険」という言葉には、最近のクラスで辞書から拾い出された言葉という以上の意味はなく、日本語の運用経験が短い学習者には、「冒険」という言葉を通して複数の声が聞こえてくるということとはなかったと考えられる。(ただし、「冒険」という日本語の辞書的な翻訳に当たる学習者の母語の言葉からは、学習者は複数の声を聞き取っていたであろう。それは「冒険」という言葉に関わる学習者の内言として捉えることができる。)また、日本語の運用経験が長い教師やボランティアは「冒険」という言葉に複数の声を聞き取る可能性もあったが、「冒険」に関して W と共有する文脈が少ないため、W が発する「冒険」という言葉から、W 自身の声を聞き取ることは難しかった。

T の質問を受けて、W は「服」と「冒険」という言葉の背後にあると自らが意識する自分自身の経験を語り始める。それによって、W が語る「冒険」という言葉が、W の非常に個人的な何かを含むものとしてクラス参加者に意識される。その何かとは、W 自身の声なのだが、その声が何を語るのかは、クラス参加者はすぐには理解できない。(2)・(3)の対話において W は自らの「冒険」の意味を繰り返し説明し、それは交渉によって外言としては形を成すものの、その内容はクラス参加者に受け入れられない。なぜなら、クラス参加者は W が語る「冒険」に W の声の存在を感じ取っているものの、それと W 自身が語る外言としての「冒険」の意味が整合性をもたないからである。

(4)の対話に至り、W は自らの「冒険」の意味をクラス参加者とある程度共有するところまでこぎつける。これは、W の外言としての「冒険」の意味と、W 自身の声が一致したものとして響き、W が発した「冒険」という言葉が初めて現実性を持ってクラス参加者に受け止められたということである。このとき、W 自身もまた、自分がそのような声を発していたことを初めて知る。このように、自分の声を他者に響かせ、その反響を「声」を発した者自身が聞き取ることが、彼/彼女にとっての「言いたいことが言えた」体験になるのである。

では、聞き手にとって、W の声の存在を感じさせるものとは、一体何だったのだろうか。それは、そのときその場にいた者しか感じ取れるものではない。が、あえて残された録音

と文字データから判断するなら、例えば「一人の旅行でどんなとき冒険と感じるか」という問いの答えとして B4 の紙に書かれたキーワードを発表したときに、W が何気なく口にした言葉「ファッション」や、T との受け答えの中で表れた W の「はははは。」という自信のない笑い声などを挙げることができる。この他にも、そのときのその場を W と共有していた者には、W の表情や身振り手振りなどから、(2) や (3) で一応の説明ができた後も W 自身が内心で納得していないことを感じ取ることができたであろう。だからこそ、(2) や (3) で「服」と「冒険」をめぐる対話は終結しなかったのである。以上のことから、クラス参加者は初め、W の声をはっきり聞き取ることはできなくとも、その存在を感じとっており、その声と W の実際の語りとの間の違和感を解消させたいという思いが、このときのこの教室における対話を続ける原動力となった、ということができるであろう。

6. 結論と今後の研究課題

以上の分析と考察を通じて、筆者が考える「言いたいことが言える」ということの定義は、ある程度明確にすることができたと考える。それは、言葉を発した者が、他者を媒介として自分自身の声を聞き取り、自分が「言いたいこと」を自分自身の中で意識化することができる、ということである。本章ではこの定義を踏まえ、学習者が「言いたいことが言える」ようになることと、日本語教育の教室における言葉の学習との関係について考えてみたい。

今回分析・考察した対話が行われる以前に、W は「冒険」という語彙と、その辞書的定義をすでに知っていた。普通に考えるなら、語彙の定義を知っていれば、その語彙を使って「言いたいことが言える」はずである。しかしながら、対話が始まった当初、W は「冒険」という語彙を使って、自分が「言いたいこと」を述べることができなかった。いや、W は対話の (1) や (2) において、教師やボランティアの助けを借りながらではあるが、確かに自分の「言いたいこと」を日本語として形にした。しかし、その内容は、聞き手のクラス参加者には W の本当の「言いたいこと」としては受け止められなかったのである。

もしこの対話が他の場で行われたなら、W が「言いたいこと」を言えていないのは、ただ W が日本語の初級学習者であり、日本語がうまく使えないからだということで片付けられてしまったかもしれない。だが、「考えるための日本語 1」の教室においては、対話はそこで終わらなかった。むしろ、W が述べたことが W の「言いたいこと」ではないことが明らかになったときから、この教室で目指されている本質的な対話が始まったと見るべきであろう。それは W の内言の多声性をめぐる意味の交渉であり、その対話を通じて W の「言いたいことが言える」ことは達成されたのである。このとき W は、「冒険」という言葉を通じ

て、クラス参加者がWの中の何かを受け入れたことを実感しただろう。それは、Wにとつての、単なる知識の習得ではない言葉の学習であったのではないか。

以上を踏まえて、教室での言葉の学習を考えてみる。第二言語としての日本語を学ぶ場としての教室の役割として、学習者に基本的な言葉の意味や使い方を知識として習得させることは、確かに重要であろう。しかしそれは、困難を伴うことかもしれないが、個人で辞書や参考書を参照しながらでもできることである。しかし、学習者がその言葉を使った他者との意味交渉は、個人の学習では当然体験することができない。ある程度学習が進んだ学習者は、そのような意味交渉の場を自ら開拓することができるかもしれないが、初級の学習者には難しいだろう。さらに、意味交渉を内言の多声性に関わるところまで突き詰めて「言いたいことが言える」ことが達成できる場を日常生活において持つことは、ほとんどの学習者には無理といってもよいのではないか。しかし、そのような意味交渉を通した「言いたいことが言える」ことの体験が言葉の学習には必要なのであり、教室は学習者にそれができる場を提供することを第一の義務とするべきであると筆者は考える。

教室において、内言の多声性に関わるような意味の交渉を通じた言葉の学習が行われるとき、言葉は、一人の学習者の内面を象徴するものであると同時に、そのクラスの参加者をつなぐ関係性そのものとなる。今回の事例で言えば、対話を通じて「冒険」という言葉がWの内面のある部分を象徴する意味を持ち、それがクラス参加者で共有されることによって、Wが持つある価値観に対するクラスでの承認が行われている。そのことによって、Wのクラスでの居場所が確保されると同時に、「冒険」に関する独自の意味を共有する者同士として、クラス参加者の関係性が構築されていると考えることができる。このような観点から教室で言葉を学ぶことを捉えると、それはそのときその教室で出会った学習者同士が、それぞれの個性を言葉によって表現しながら、その教室ならではの言葉の意味を作り上げ、それを共有していくということになるだろう。

本稿では一つの言葉をめぐる一コマのクラスでのやりとりしか取り上げることができなかった。次はさらに広い視野で、クラスで学期を通じてさまざまな言葉の意味が作られ共有されていく全体的過程を捉え、教室で言葉を学ぶ意義をさらに深く考えていくことが筆者の研究課題である。

7. 終わりに

最後に、筆者が本稿で提示した対話の現場に実際に立ち会った際の、個人的な心の動きについて述べたい。

「一人の旅行でどんなとき『冒険』と感じるか」という問いに対し、初めにWが「服」とい

う言葉を出してきたとき、筆者は W の「言いたいこと」を全く理解することができなかった。そのとき筆者は、W が「冒険」の辞書的な定義を理解しておらず、「冒険」という言葉を日本語母語話者の感覚からすれば間違った意味で使っていると思った。

しかし、教師の質問に W が答える形で、「服」と「冒険」にまつわる W の個人的な文脈が徐々に言語化され、最後に W が言いたい「冒険」の意味が明らかになったとき、筆者は、日本語母語話者である筆者自身も知らなかった、「冒険」という言葉の新しい使い方を W に教わったような気がしたのである。これは、それまで母語話者の言語知識や運用能力の絶対性を信じて疑わなかった筆者にとって、非母語話者が母語話者を越えるような言語表現を行うことの可能性に思い至った、まさに目からうろこが落ちる体験であった。

それ以来筆者は、言語の教育とは、言語の知識を持った教師がその知識を学習者に与えるというのではなく、教師と学習者が表現者として対等の立場に立ち、言葉を生み出していくものなのだと考えるようになった。そして、教師の役割とは、言葉を教えるのではなく、教室に言葉が生まれる環境を作ることであり、教師と学習者の違いは、言語知識の有無ではなく、教室の環境づくりに対して責任を持って意識的になれるかどうかにあるのではないかと、今は思うようになっている。

本稿の対話データを読まれた読者に、筆者自身のこのような内的変容をわずかでも実感のあるものとして追体験していただくことができたなら、筆者も自身の「声」を少しは本稿の言葉に乗せることができた、ということになるのだろう。

文献

ヴィゴツキー, L. S. (2001). 柴田義松(訳)『思考と言語』新読書社.

サヴィニヨン, サンドラ (2009). 草野ハベル清子・佐藤一嘉・田中春美(訳)『コミュニケーション能力——理論と実践』法政大学出版局.

ワーチ, J. V. (1995). 田島信元, 佐藤公治, 茂呂雄二, 上村佳世子(訳)『心の声——媒介された行為への社会文化的アプローチ』福村出版.

「『言いたいことが言える』とはどういうことか——『考えるための日本語』初級クラスにおける対話からの考察」への編集委員会からのコメント

本稿は、「言いたいことが言える」とはどういうことかという根源的な問いを立て、初級段階における学習者の内言の言語化プロセスを分析した論文である。筆者なりの定義を打ち出している点で、また教育的視点から言語活動を捉えている点においても評価できる。結論部で提示される定義は大変興味深く、この先の研究や実践に向けた、豊かな可能性を持っている。

もっとも定義の妥当性を検討するには、議論が十分であるとは言えず、分析部分についても、方法論的な課題が残る。筆者の思い入れに考察が引きずられているような印象もうける。それでも、本稿は、とりわけ初級クラスでの実践データから意味の交渉に可能性を見出しているという点では、日本語教育の新たな可能性を感じさせるものである。筆者の定義の更新も含めて、今後の研究の発展が期待されるという面で、採用に値すると判断した。